

〈私〉をつくる図画工作教育に関する基礎的考察

—遊びのもつ教育的意義と身体性の意味を手がかりに—

犬 童 昭 久

Basic Consideration of Arts and Crafts Education in Forming Identity:
Educational Significance and Meaning of Play on the Physical Body

Akihisa Indo

I. はじめに

社会と教育はかつて経験したこともなかった大きな転換期にあり、我々の様々なことに対する閉塞的な考え方の質的転換が求められている。つまり、これまで自明のこととして、あるいは前提としてきたことをとらえ、その転換を図り、想定外の出来事にも対応できるようにするためには、対象や状況の意味、それらとのかかわり方などの前提を疑い、それらを前提としないで向き合う姿勢が求められる。このような状況において、新しい意味をつくりだすとともに、固定化した枠組みを衝き動かし、閉塞的な状況を開く営みとしての芸術にかかわる教育¹は重要な役割が期待されていると考えることができよう。また、2011年以降実施の学習指導要領には、「ゆとり教育」でも「詰め込み教育」でもなく、「生きる力」をよりいっそう育むという方針が示されている。「生きる力」は「Zest for Living」²と英訳されており、「Zest」とは「熱意」「心からの喜び」「生氣、活力を与えるもの」「内面から湧き起こる心の働き」といった意味であると辞書³には記されている。芸術にかかわる教育を「内面から湧き上がる心の働き」等にかかわる教育ととらえるならば、例えば幼児・児童期の遊びは、まさに「内面から湧き上がる心の働き」等による活動であるととらえることもできよう。このことから幼児・児童期に遊びを通して学ぶ活動は重要であると考えることができる。

本論⁴では、これらの活動を身体性を働かせた意味生成の行為としてとらえ、遊びのもつ教育的意義と、そこにかかわる身体性の意味を手がかりにしながら〈私〉をつくる図画工作教育についての基礎的考察を行う。

II. 子どものよさを生かす教育と〈私〉をつくること

1. 小学校学習指導要領「図画工作」にみる子どものよさを生かす教育

図画工作教育において、まず何よりも子どものよさを生かすという視点が大事であると考えられる。

『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』（1993）では、子どものよさを生かす教育について次のことが示されている。

子供たち一人一人が自分の思いによって、そのよさや可能性などを生かし、子供なりに豊かな自己実現を目指す充実した表現活動などの展開ができる適切な授業を構想して、子供たち一人一人が、中心となる展開を目指すことが求められます。また、その過程にあっては、教師は、子供たち一人一人が、自ら考え、判断し、試み、表現する活動などを支援し、そのよさに共感しながら、子供たち一人一人の夢や願いの実現の可能性を支援する子供たちのためのよりよい授業の創造を目指すことが期待されます。⁵

このように、子どもたち一人一人の表現のよさに共感し、子どもたち一人一人の自己実現の活動を支援することが教師の側に求められるとしている。そして、表現活動などが子どもたち一人一人が、自らよさを生かし、豊かさを求めて、進んで活動する「自己実現の過程」⁶であることが強調されている。なお、子どもたちのよさを生かすという考え方については次のように示されている。

子供の「よさ」とは、子供たち一人一人がもっている考え方、その反映である思い、判断の仕方、表現の技能などのことであり、子供たち一人一人の表現や活動などに表れるすべてのことが「よさ」であることとらえることが基本となります。したがって、「子供のよさを生かす教育」とは、子供たち一人一人のよさをさらなる「よさ」にする営みであるといえるでしょう。⁷

このように、子どもたち一人一人の表現や活動に表れる行為のすべてが、子どもたち一人一人のよさであり、子どもたちのよさを生かす教育とは、子どもたち一人一人のよさを、さらなるよさにする営みであるとしている。その上で、子どもたち一人一人のよさが教育の中で育まれることの意味として次のことが示されている。

育てようとする子供たち一人一人のよさとは、その内に秘めている可能性を含めてとらえることが大切です。なお、それは、他の子供たちと比較したり、子供たちの外部に設定された、例えば、おとなの表現などの在りようなどをもとにした基準に照らして、その良否や善し悪しを問題にするようなものではありません。もし、図画工作において、おとなの造形美術などをもとにした特定の枠組みや狭い基準などでとらえて、指導や評価が行われることがあるとすれば、子供たち一人一人が、その子らしい思いやその子らしい方法による表現を楽しむことは、大幅に制限されることになってしまいます。⁸

このように、子どもたちのよさを、子どもたちの内に秘められたよさや可能性までも含めてとらえることが大切であるとしている。なぜなら、その子どもたち一人一人のよさは、一人一人の「かけがえのなさ」⁹にかかわるものであり、その子の根拠となるものであって、他の子どもと比較できないからである。このことは次のような子どもたちの表現について示された内容にもみることができる。

図画工作の学習指導要領は、小学校教育全体の趣旨を受けて、子供たち一人一人が、造形的な創造活動を通して、社会の変化に主体的に対応して生きていく豊かな資質や能力を育てることを目指して改訂されました。したがって、子供たち一人一人が、自分のよさや可能性、創造的な想像力を働かせてすてきな冒険を楽しむような新しい学力観に立つ図画工作の活動を子供たちとともに、創造することが期待されています。¹⁰

ここには、個の存在の根拠である身体性とかかわる想像力を働かせて冒険を楽しむという、既成の枠組みから離れることの必要性を指摘しているように思われる。なお、このことについて佐伯胖は、「自分探し」とは自分とは何ものであるかが自覚的になること、すなわち、「アイデンティティ形成」¹¹であるとしている。そのことは子どもが「自分のよさや可能性、創造的な想像力をはたらかせてすてきな冒険を楽しむ」¹²ということに重ね合わせてみることもできよう。

2. 身体性を働かせた学びと〈私〉をつくること

本論においては、先に述べた意味を「自分探し」といったとらえではなく、〈私〉をつくること¹³としてとらえることにする。〈私〉をつくることとは、子どもたち一人一人が自分の思いのままに対象などにかかわり、想像力を働かせて何らかの活動のイメージを描き〈私〉の存在の根拠である身体の深みの感情などを立ち上げる活動が展開されることである。すなわち、身体性によって新しい意味あるかたちをつくり、つくりかえていくという意味生成の活動が展開されることであり、それにもなつて子どもたち一人一人の存在の根拠である個々の身体の深みがかかわる感覚や思考などが表現・表出されるとともに〈私〉がつくりだされる営みである。

なお、ここでいう身体性とは、心と身体が分けられた身体のことではなく、心身が統合されたものであって、個の存在性そのものである。したがって、この身体性の働きがあつて、はじめて、その子の意味生成の行為が可能となると考える。その意味では、身体性の働きと意味生成の行為は同時に成立する¹⁴といえる。とするならば、「子供たち一人一人が、自分のよさや可能性、創造的な想像力を働かせてすてきな冒険を楽しむ」¹⁵行為とは、既成の意味の再現を目指すのではなく、新しい意味をつくり出す行為であるといえよう。そして図画工作は、この造形による冒険という考え方を根底に据えているといえる。なお、その学習指導要領の目標（「表現および鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるとともに表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を味わう」）に関して次のことが述べられている。

学習指導要領の図画工作の教科の目標は、子どもたち一人一人が、表現の喜びを深く味わうようにすることと造形的な創造活動の基礎的な能力を培うことを一体的なものとしてとらえ、その学習指導を充実するようにするため、上記のように示しています。¹⁶

このように子どもたち一人一人の表現の喜びと創造活動の基礎的な能力を培うことを一体的なものとしてとらえるという考え方が示されている。ここには、創造活動は子どもたち一人一人の身体性の働きとともに、その子の根拠がかかわるものであって、それが表現の喜びであるという考え方が読みとれよう。

ここには、造形的な創造活動の基礎的な能力とは身体性を働かせた総合的なものであって、それが図画工作の学力であるとしている。そして、「子供たちの造形活動は、表現本能や創造本能に

もとづくものであり、主体的になされることによって、意味のあるものとなります¹⁷と述べられるように、子どもたちの造形活動は、主体的になされること、つまり、子どもの身体性が思いのままに働き、その子どもの論理が生きるとき、意味あるものになるとしている。このような在り方が期待される背景として次のことがあげられている。

そこでは、子供たち一人一人は、いろいろなことに自分の思いをもってかかわり、感じたことや思ったことなどをもとに、子供らしい想像力などをはたらかせて、表現の発想をしたり、構想をしたりしておよその表現の思いや意図をもつようになります。このような表現の思いや意図に応じて、目や手をはじめ、様々な造形感覚などをはたらかせてその子なりの技術や技法—これを創造的な技能という—を試みながら、表現の思いや意図を創造的に表現することになります。¹⁸

このように、子どもたちは自分の思いをもって（ここには、身体の深みの感情がかかわっている）かかわり、感じたことや思ったことなどをもとに、想像力などを働かせて、その子のものといえる創造的な技能を駆使して試行錯誤を繰り返しながら表現することを楽しむことになる。そして、創造的に表現する技能そのものが、発想や構想を豊かにするとしている。ここにも、心身が統合された働き、すなわち、身体性を働かすことを基底においていることがうかがえよう。

鑑賞についても、「鑑賞の創造活動も、子供たち一人一人の思いや感覚をはたらかせ、造形作品などのよさや美しさなどを思いのままに感じとったり味わったりする喜びを味わい、その資質や能力を豊かにしていくことになります¹⁹と示されるように、子どもたちが自分の感じ方や考え方によって、つまり、その子どもの論理によって思いのままに感じ取ることを重視しているといえよう。この「思いのまま」ということは、身体性を働かすことであって、その子の存在にかかわるすべてのものを生かすことであるといえよう。

以上のことから、教育の在り方で中心となるのは子どもたち一人一人であり、その身体性が思いのままに働く学びである。そのときはじめて、その子の身体の深みにある存在の根拠となるかけがえのなさをかかわらせ、それを立ち上げる活動を展開することができ、〈私〉がつくられていくことになるといえる。

次に、その可能性として具現化している「造形遊び」をとりあげ、遊びのもつ教育的意義と、そこにかかわる身体性の意味を明らかにすることにする。

Ⅲ. 小学校学習指導要領「図画工作」にみる「造形遊び」

1. 「造形遊び」の可能性

子どもをとりまく閉塞的な問題状況において教育に導入された（昭和52年度学習指導要領）のが、「造形遊び」（導入時は「造形的な遊び」と称されていた）であるとされている。それはまさに従来の教育観や子ども観の転換を意図する目標や内容となっていた。ここでは「造形遊び」の可能性についてみていくことにする。

「造形遊び」は、「遊び」のもつ多様な可能性、すなわち、遊び性を教育的な行為に生かそうとするものである。もちろん、ここにいう遊びとは、いわゆる遊びという形で、ある種の枠組みや

方法などが決められているものとは異なるものとしてとらえる必要がある。なぜならば、枠組みや方法などが設定されていない空間においては、子どもたちが行為の度に手順や方法、行為の在り方そのものをもつくりだしていく自由さがあるが、そこにこそ教育的意義があるといえるからである。

「造形遊び」とは、西野範夫によれば、造形という方法を窓口とした意味生成という芸術的な行為であって、それは単に図画工作的な造形活動の範疇にとどまるものではなく、そこにおけるすべての行為は子どもたち一人一人の身体性に委ねられるのであり、子どもの論理によってなされるものである²⁰としている。そのことを図画工作科の改訂の趣旨及び要点とともにみていくことにする。「造形遊び」の理念と展開の在り方について、『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』（1995）では次のように示されている。

子供たちの造形表現の魅力は、その想像力のはたらきにあるといえるでしょう。この想像力のはたらくとき、感性もともにはたらき、子供たちは形や色、材料などを思いのままに生かしながら、自分の表現の思いを表し自分を豊かにふくらませていくのです。また、この造形による想像力と感性をはたらかせることによって、子供たちは、ものの意味やものとの関係、自分を取り巻く世界を、主体的に認識していく資質や能力を育てていくこととなります。²¹

なお、『小学校指導書 図画工作編』（1988）の第(1)章の「総説」には図画工作科の改訂の趣旨及び要点が示され、「手を働かせた創造活動の喜びを味わわせることを一層重視」することが重要事項と示されている。ここでは、図画工作科の目標にかかわって、「表現および鑑賞の活動を通して、造形的な創造活動の基礎的な能力を育てるとともに、表現の喜びを味わわせ、豊かな情操を養う」とあり、「造形的な創造活動の基礎的な能力」については「造形的な想像力や構想力、造形感覚、創造的な技能など造形的な創造活動の鑑賞の基礎的な能力を育てる」ことにあるとしている。つまり、図画工作科の学習活動は創造活動であることが示されている。図画工作科が創造活動であることは誰もが承知していたはずである。しかし、なぜ、以上のように強調されているのか。それは、従来の図画工作教育では、図画工作科の学習活動が創造活動であるということが見失われていたからであるとしている。そのことについて『小学校 図画工作 指導資料 指導計画の作成と学習指導』（1991）では、次のように示されている。

これまでの教育においては、教師が中心になりながら知識や技術などを教え込み、児童が受け身のかたちでそれをうけさせる指導に陥る傾向が強かったといえることができる。新しい学力観に立つ教育においては児童が自ら考え、判断し表現や行動ができる主体的な能力や創造性の基礎を培うことが求められる。²²

また、『小学校指導書 図画工作編』（1993）では、意味生成を目指す子どもの行為の在り方とその意味について次のように示されている。

児童は、身近にある材料を手にして、その形や色などの特徴から思い付いた造形活動を試みながらも、自分がつくりだした形から新たなことを思い付いて試したりするものである。ま

た、自分の思いを絵に表しながら、描きだした線や形などからも新たなことを思い付いて、それをかき加えていったりするものである。このように表現活動の過程においては、子供らしい想像力を働かせるとともに、創造的な本能にもとづいた能力を発揮している。児童の造形活動を視点を変えて見ると、目や手などのすべての感覚を一緒に働かせながらつくりだしていることが分かる。児童は、いろいろなものをつくりだす活動とともに、成長するにしたがって、作品などを見ることにも関心を持ち、それを楽しみ、そのよさや美しさを感じとったり味わったりするようになる。このような造形的な創造活動は、児童の成長にとってきわめて大切なもの、すなわち、表現の欲求を満たしながら、造形的な創造活動の基礎的な能力を育て、美的な感覚や夢を描くような豊かな心を育てるとともに、心身の調和的な発達を促すことにより、この教科のねらいとなる。²³

以上のように、充実した創造活動の在りようを実現することが図画工作科の改訂の重要事項であるとして示されていた。そのことを踏まえて、次に子どもたち一人一人の創造活動として展開する「造形遊び」の意味について確認していく。西野が述べているように²⁴、「造形遊び」とは子どもたち一人一人のよさを生かし、子どもたちの可能性の実現を目指したものである。子どもたち一人一人のよさや可能性²⁵が、造形表現活動の中で生きる自己をその都度実現させる表現となり、子どもたち一人一人が主体的に生きる能力の育成がすでに具現化されていたといえる。

なお、『小学校工作指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』（1995）によれば、「子供たち一人一人は、自分の表現の思いや願いをもちそれを自分の表現の方法で、心ゆくまで試み、自分らしい表現を楽しみたいと願っている存在です。その願いが実現できることを期待して、図画工作の授業を楽しみにして待っています」²⁶とし、子ども一人一人の自分らしい思いや願いの創造的な造形表現は、子どもから発するものであること、すなわち、子どもたちの側に立った造形表現の在り方であるとしている。

また、『小学校図画工作指導要領 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』（1993）では、「子供たち一人一人の思いや考え、表現の方法などのすべての表れがその子のよさであり、それら子供たちが自ら発揮したり、生かしたりするようにするのが子供のよさを生かす教育の在り方」²⁷としているように、子どもたちの表現のすべてが、子どもたちのよさの表れであるとしている。

さらに、『指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』（1995）には、「新しい学力観は、子供たち一人一人をかけがえのない存在としてとらえていることを根底に据えています」²⁸としている。このことは重要な意味をもっている。すなわち、子どもが「かけがえのない存在」であるということは、単に学習活動における構成要因としての意味ではなく、子どもたち一人一人の感じ方、考え方などのすべての表れが、その子の生きている証であり、それを尊重するという意味としてとらえる必要があるとしている。

2. 創造活動としての「造形遊び」

図画工作は、教科の目標にもあるように創造性の育成を一つの柱とするものであるが、ここにいる創造とは新しい意味をつくりだす行為であり、しかもそれは子どもたち一人一人の「かけがえのなさ」がかかわるものでなければならないということになる。その例として、レフ・S・ヴィゴツキー (Vygotsky, Lev. Semeynovich 1896-1934) は次のように述べている。

新しいものをつくり出すこととしての創造とは何かをその真の心理学的意味において理解するならば、創造は多かれ少なかれ、すべての人に与えられており、それは、子どもの発達のもつ正常な、不変の伴侶なのである。²⁹

児童は、成人にくらべ自分で想像することがずっと少ししかできない、しかし児童は、自分の想像の所産をより多く信頼して、それをあまり統御しない、それ故、このことばのもつ、俗世間的な、卑俗な意味における想像、すなわち、真実でない、虚構であるそうした何かは成人よりも児童は勿論、多くもっているのである。³⁰

このように、ヴィゴツキーは創造を子どもの「不変の伴侶」としてとらえるとともに、そのような子どもたち(児童)の想像することは大人(成人)による、その「ことばのもつ、俗世間的な卑俗な意味における想像」とは異なるものである³¹としている。このことから子どもの創造が大人の創造をも変革してくれる可能性をもつことを示している。

そのように考えるならば、子どもの想像による創造は、「造形遊び」によって実践化が可能であり、それは「児童の遊びは体験したことの単なる追憶ではなく、体験した印象の創造的な改作であり、またそれらを複合させ、そのなかから新しい現実を作りあげ、児童自身の欲求は、まったくそのまま遊びと同様に想像の活動なのである」³²といえる。したがって、創造は子どもの遊び、つまり遊び性を根拠にすえる「造形遊び」によってその実現が可能となるといえる。

また、同じく子どもたち一人一人の創造に視点を置くハーバート・リード(Read, Herbert 1893-1968)は、子どもは「自然」に近い存在であり、子どもたちは「自然」の中でこそ、その本性を発揮する³³としている。そして、そのように事物の世界にかかわる反応によって多くのことを学び、そのかわりを高める可能性をもっているとしている。このような考えからも「造形遊び」の可能性をみることができよう。

しかし、その考え方が子どもを放任しているとして受け止められる場合がある。そのことについて『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』(1995)では、共感と支援の在り方と関連して次のように示されている。

子供たち一人一人のことを大切にすることとは、決して無責任に放任することとはありません。(中略)子供たちが自ら表現していくことを、決して先回りしないで支えていくような指導のことを支援というようにしています。それは、子供たちは有能な存在であるという考え方に立っています(中略)そのような有能さを積極的に生かすように共感したり、必要な提案をしたりすることが支援という新しい指導の考え方であり、在り方です。³⁴

このように子どものかけがえのなさの発揮を保障する教育の在り方、すなわち、子どもの論理を生かす共感や支援の在り方が示されている。このことにかかわることとして、リードが次のように述べていることを参考にしたい。

子どもは、その発達の自然な過程で、その相互関係の自分の側を発達させるらしい。それで教師の方からの、さらに思慮深いアプローチが必要となるだろう。なぜなら、かれは実際に相手の生徒と共鳴せねばならないし、相手を感じられるように感じなければならないからで

ある。³⁵

そのように述べた上で、さらにリードは美しいものをつくる造形には「情緒は結晶して型となり、その型は人間同志の関係によって身につけられる型である」³⁶として、次のように述べている。

美しいものをつくる過程には、情緒は結晶して型となり、その型は徳の型だからである。そのような型は要するに社会的な型であり、人間同志の関係によって身につけられる型なのである。そして、その型の調和は、芸術によって身につけられる型なのである。そして、その型の調和は、芸術にまさるとも劣らぬくらい人生の場合にも表させる、宇宙の調和の一部なのである。³⁷

リードの言及に倣えば、『指導資料』に示される「子どもたちの有能な存在であるという考え方」とは、単に図画工作の造形活動における発想や構想などの在りようとしての意味にとどまるのではなく、その美しいものをつくる過程を経ることによって社会的な型をつくり、同時に人間同志の豊かな調和をつくることも含めた考え方であるといえる。そして、「子どもたちのよさ」とは、個々人の望ましい人間性をつくりだす可能性や有能さのことを意味するといえる。したがって、図画工作は、豊かな人間性の育成に深く関与する活動といえる。もちろん、それは「造形遊び」の意義や機能が十分に生かされるという意味においてである。以上のことから「造形遊び」は豊かな人間性の育成、すなわち、自己の可能性の実現と社会との調和とを同時に作りあげていくことに深く関与する活動であるといえる。

IV. 遊びのもつ教育的意義と身体性の意味

1. 遊びのもつ教育的意義

ジョン・デューイ (Dewey, John 1859-1952) は『人間性と行為』(1980 [邦訳1998]) の中で、遊戯と芸術について次のように述べている。

遊戯や芸術は、道徳的必要物である。遊戯や芸術は、はけ口を求めている衝動の全貯蓄と、正規の行動に費やされる量との間に存在する開きの部分を世話するよう求められている。遊戯や芸術は、仕事が無限に維持できないバランスを保つ。遊戯や芸術は性向に多様性と柔軟性と感受性を導入することが求められている。³⁸

絶えざる道徳的活動—道徳の因習的意味での—から救済されることが、それ自体道徳的必然性なのである。芸術と遊戯の任務は、普段の活動において占有され、用いられるのと全く異なった方法で、衝動を引き受け、解放するところにある。³⁹

このように、デューイは遊戯や芸術を道徳的な必要物としてとらえるとともに、主体に多様性と柔軟性と感受性を与えるものとしている。その意味で、普段の活動における芸術や遊戯の重要性をあげ、その活動において、豊かな人間性や道徳が培われていることを示している。また、齋

藤直子は、そのようなデューイの考え方を援用して世界と人間のかかわりについて次のように述べている。

「可能性」の実現としてのインタラクションの構造にあつてこそ、自然やモノとかかわるひとりひとりの人間のその人らしさは実現され続ける。デューイのいう、その人らしさは、刻一刻とインタラクションの中で成長し変貌してゆくものであり、ある人間の不変的な特性でない。(中略) デューイの知覚についての考え方は、通常「知覚」ということばについてまわる視覚や受動性のイメージを払拭して人間が全存在で世界に関わり関わられる想像的な世界構成のメカニズムを提示するものである。そして人間が全存在で関わるのが、人間がいきいきとその人らしさを実現している状態であることを示唆していると考えられる。⁴⁰

このように斎藤は、デューイは「人間」を「全存在として世界に関わり関わられる」存在であるとしているとともに、そのことによって、「その人らしさ」を実現していく存在でもあるとしていると指摘している。そして、そのことによって、子ども一人一人が充分化していくこと、すなわち、その子のかげがえのなさを実現していくとしている。そのような自然やものとかかわるとき、その人間の「その人らしさ」に向かうという考え方は、「造形遊び」の考え方に通底するといえよう。すなわち、子どもたちが自分の感じ方や考え方によって対象などとかかわり、かわられながら自己を実現していく行為の在りように「その人らしさ」が立ち表れてくるのである。そして、それは「刻一刻とインタラクションの中で成長し変貌してゆく」という、そのときの共感や支援が重要な意味をもつことになるといえる。なお、斎藤はデューイの、「その人らしさ」の実現について次のように述べている。

芸術は人と人のコミュニケーションの媒介である。ゆえに、この人—モノ—人の構造の中で、その人らしさを考えてゆくとき、社会的関係性は、その人らしさの実現に必須の要素となる。⁴¹

このことから、芸術とは人と人のコミュニケーションの媒介であり、それによって、その人らしさを形成してゆくものであるといえる。そして、「人—モノ—人の構造」が成り立つ社会的関係性は、「その人らしさ」の実現に必須の要素であるとしているが、ここには、今日の状況的認知の考え方がみられる。子どもたちは、遊びや芸術という活動においては、思いのままに「モノ」とのかかわり合いをつくり、身体性をはたらかせたそれらとの相互行為をつくり、〈私〉をつくりつつ世界をつくりだしているといえ、その〈私〉をつくりだしていく「刻一刻と展開するインタラクション」の中で、子どもたち一人一人の、その子としての生きる根拠となる感じ方や考え方、そして、行為もが成長していくことになるといえる。

このように遊びは、子どもたち一人一人の論理、すなわち、自分の身体性をはたらかせた感じ方や考え方、行為の仕方による相互行為によって、ものの意味やものとの関係、自分を取り巻く世界を、主体的に認識していくとともに、自らそれらの資質や能力を育てていくといえよう。もちろん、そのような相互行為は常に新しい意味をつくり、つくりかえていく在りようとしてみることができよう。すなわち、それが意味生成の在りようであるといえる。そこにこそ遊びの持つ教育的意義がある。

2. 身体性の意味と〈私〉

身体性の意味について竹田青嗣は、身体が人間存在の根拠であり、“感じる”原理⁴²であるとしている。つまり、個々人の身体とは、一つに、取りかえ不可能な固有の身体であり、それによって得られる感覚することも経験することも、その固有の身体のみのものである。と同時に、何ごとかをなす場合、その身体とともに、ある固有の理性と非理性の葛藤から生じる例えば想像力もまた固有のものであるということになる。しかし、このことがいえるのは、その何ごとかをなす行為を統制するものが個の側にあるときである。したがって、近代性の閉塞的な枠組みや基準に統制（管理）された行為であった場合には、このことの成り立ちは考えられない。

また、ここで一つの問題が生じることになる。その問題とは、例えば、対象などに対する感覚することも経験することも、個々の固有の身体によってなされ、固有のものであるとするならば、一般に客観的といわれるものは何なのか。果たして他者といったものの理解はどのように成り立つのかという問題である。これに関しては次のように考えることができるのではないか。

それは、個々の身体性（個々の人間存在の根拠であり、“感じる”原理、〈心-身体〉）が他からの統制を受けることなく働くことができる状況において、例えば、ある対象などにかかわったとき、〈私〉という主体は、私の身体性を通して（〈私〉の論理で）それを感覚し経験することになる。それはあくまでも〈私〉のものである。また、その感覚し経験することによって、〈私〉の身体性をも感覚し経験するのである。この私の一連の行為を〈私〉の身体性と論理による展開と同じように、私とは異なる他者もまた他者の〈私〉によってなされたことは、〈私〉の身体を通して、そのおよそを理解することは可能であるといえる。したがって、対象などに対する感覚し、経験したことの近似的なものを得ることが可能となるといえる。それを客観的といっているのであって、それはおよその了解を成立させているだけなのではないか。その意味で私の〈私〉と他者の〈私〉との出会いが可能となり、また、その〈他者〉との出会いによって、〈私〉そのものとの出会いも可能となると考える。このような身体性の働きについて市川浩は次のように述べている。

芸術にとって感覚は、世界とまじわり、世界を開示する基盤でもあるはずですが。したがって芸術は身体の問題を抜きにしては考えられない。芸術作品がもつ多義的な豊かさは、もの的なもの、そしてそれを様々なレベルで受けとめる身体的な感応を抜きにしては考えられない。これは身が世界と感応し、相互に分節化し合う関係です。これを〈身分け〉と呼ぶことにします。〈身分け〉で問題になるような身体はこれまで考えられてきたような“客体としての身体”ではない。具体的に生きられる身体です。⁴³

このように市川は芸術と身体的な感応について述べているが、子どもたちの思いのままの（外から統制を受けない）活動の場では、進んで材料にかかわりながら、それを感じ考え、経験する〈生〉の発現の状況、すなわち、子どもなりの方法で何ごとかを試みる姿に、このような個々の身体性の働きをみることができる。

そこでは、先にあげた身体性の働きとともに、「身体には、世界にかかわり、世界に働きかけ、世界を変化させるという外部的・外部作用的な側面があると同時に、世界とかかわりのなかで自己自身を調整するという側面がある（中略）そのような自己とかかわりつつ世界とかかわる身の在り方の基礎に身体感覚がある。したがって、身体感覚は、世界と身体が交叉している共通の根にかかわる根源的な感覚です」⁴⁴と市川が述べる身体感覚の統合的な働きをみることができるとい

えよう。

3. 〈私〉をつくる図画工作教育の基礎

〈私〉をつくることは、〈心—身体〉のまとまりとしての身体性をその根底におくものとして、〈私〉と〈もの〉ないし〈私〉のつくりだした〈もの〉との相互作用、および〈私〉の行為と〈他者〉の行為との相互行為的なかかわり、かかわられ、というような関係性において、新しい意味をつくり、つくりかえるとともに、〈他者理解〉も可能にすると考える。それらのことをとおして〈私〉という存在性を総合・統合することを可能にすると考えることができよう。とすれば、子どもたちは、そのような関係が不断に展開するつくる行為の過程のなかで、不断に〈私〉をつくっているということができるといえ、そのような〈私〉をつくるという考え方は、子どもたち一人一人の造形的な創造活動の基礎的な能力の育成とともに、豊かな情操の育成へとつながるものであるということができよう。

したがって、そのような子どもたち一人一人に視点を置き、子どもたち一人一人の身体性を生かす教育の考え方による、その指導の在り方、すなわち共感と支援という在り方は、図画工作に限らず、全ての教育活動においても可能であるということができよう。

また、以上に述べたような、子どもたちの意味生成の行為、すなわち〈私〉をつくることを基礎づける身体性の意味とは、〈心—身体〉として分断不可能な統合体であるとともに、世界に開かれ、世界との関係性の中で生きられる根拠であり、したがって、それは〈他者〉に開かれ、〈他者〉を理解する根拠として生きられるものであると考えることができる。そして、そのような身体性の在りようは、身体の深みにあるその深層をも統合するものであるため、以上のことは全て相互依存的なものとしてとらえられることになる。その上で、これらの身体性の在りようを、〈私〉をつくる図画工作教育の基礎として位置づけたのである。

V. おわりに

本論では、〈私〉をつくる図画工作教育に関する基礎的考察として、幼児・児童の遊びを身体性を働かせた意味生成の行為としてとらえ、遊びのもつ教育的意義と、そこにかかわる身体性の意味を明らかにした。そのような身体性を働かせた、個々の存在性を生かす意味生成の行為は、意味生成の資質や能力の育成とともに、子どもたち個々の身体の深みにある非理性的なものが自然なかたちでの表出を可能にすることを期待するものであり、今日の教育課題⁴⁵の解決にもつながるものとする。

〈私〉をつくる図画工作教育とは、上記のような意味での子どもたちの身体感覚の統合的な働き、すなわち身体性が働くことを、最も可能にする在り方を目指すものである。その実現を、外からの無意味な統制を受けない状況における身体性を限りなく働かせた意味生成に向かう活動に求めようとしているのであり、それは先に述べた「造形遊び」が目指した教育と通底するものでもある。なお、「造形遊び」は学習指導要領の中では、A表現のなかの(1)として位置付けられ、幼稚園の領域「表現」と図画工作をつなぐ役割を担っているといえる。このことから今後は、幼児期における活動も視野に入れながら、さらに考察を進めていきたいと考える。併せて、引き続き子どもの行為の実際をとらえながら子どもの意味生成の行為とその展開の論理について考察を

深め、〈私〉をつくる図画工作教育の実践化に向けた取り組みを確かなものにしていきたい。

注

- 1 拙稿、「つくることの教育の構築と実践に関する研究」、『芸術教育実践学論集成』、兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科、1999、p. 38、当論文では、新しい意味をつくりだすとともに、固定化した枠組みを衝き動かし、閉塞的な状況を開く営みとしての芸術にかかわる教育について言及している。
- 2 文部科学省ホームページ、「2008年文部科学白書（英文）」、
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200801/detail/1292600.htm、2008
- 3 ランダムハウス英和大辞典第二版編集委員会、『ランダムハウス英和大辞典』、小学館、1999、p. 3174
- 4 拙稿、「つくることの教育の構築の視点」、『大学美術教育学会誌』、第30号277～286頁、1998、当論文を基に本論文では考察を行った。
- 5 文部省、『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』、1993、p. 24
- 6 同上、p. 26
- 7 同上、p. 26
- 8 同上、pp. 26-27
- 9 永井均、『〈私〉の存在の比類なさ』、勁草書房、1995、p. 3、永井の述べている「かけがえのなさ」とは「本質的に隣人（同等なるもの）をもちえない唯一なるもの」という意味である。
- 10 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』、p. 31
- 11 佐伯胖、『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』、東京大学出版会、1995、pp. 8-9
- 12 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』、p. 31
- 13 拙稿、前掲「つくることの教育の構築と実践に関する研究」、p. 6、本論文で述べている〈私〉をつくることとは、次の西野範夫の言説に基づいている。
子どもたちの「深み」を理解し、子どもたちが自らの「深み」で感じ、考え、行為し（表現）し、〈私〉を生きる根拠をつくっていく」ことである。（中略）「深み」の意味を「子どもたちの存在の根拠である身体性（心＝身）の深層（深層意識世界）にあって、その子の存在の意味をつくりだすことの根拠となるもの（深層にあってその子の〈感じ＝考え＝行為など）をつき動かし存在に彩りを与える」という意味において使うことにする。（西野範夫、「子どもたちがつくる学校と教育第22回深みを紡ぎ〈私〉をつくる子ども」、『美育文化』、美育文化協会、1996、p. 53）
- 14 拙稿、「つくることの教育と身体性」、『芸術教育実践学会誌』、第1号44～51頁、1998
- 15 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』、p. 31
- 16 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力間に立つ図画工作の学習指導の創造』、pp. 31-32
- 17 同上、p. 32
- 18 同上、p. 32
- 19 同上、pp. 32-33
- 20 西野範夫、「造形的な遊びの意義Ⅰ」、『大学美術教育学会誌』、第16号、1984、p. 64
- 21 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』、p. 23
- 22 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 指導計画の作成と学習指導』、p. 17
- 23 文部省、『小学校指導書 図画工作編』、開隆堂出版、1993、p. 5
- 24 西野、前掲「造形的な遊びの意義Ⅰ」、p. 64、西野は次のことも指摘している。
この学習指導要領による図画工作が実施に移されて以来、相当の期間を経過しておりながら、希望的にみても当初の位置付けにおける理念を受けとめた上で実践され、期待していたその教育効果があげられているとは決して言えない状況にある。その理由は様々に考えられるが、第一に造形的な遊びの意義の解釈が不十分であることがあげられる。つまり、その解釈は学習指導要領に規定された文章の解釈にとどまり、その位置付けに至る背景や学習指導要領協力者会議での審議の経過などで討議された事柄などまで切り込まれていないのである。（同上、p. 61）

- 25 西野範夫、「子どもたちがつくる学校と教育 第1回 子どものよさと教育」、『美育文化』、美育文化協会、1997、p. 58、子どもたち一人一人のよさや可能性について西野は次のように述べている。
子どもたちは自分をとりまくさまざまな環境や対象、ことがらなど（学習の教材、よさを生かしてともに学び合う友達などを含む）にかかわり、（相互作用的に）自分なりの感じ方や考え方などのすべてが子どものよさや可能性である。
- 26 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』、p. 30
- 27 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の学習指導の創造』、p. 24
- 28 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』、p. 12
- 29 レフ・S・ヴィゴツキー、福井研介訳、『子どもの想像力と創造』、新読書社、1992、p. 64
- 30 同上、p. 57
- 31 同上、p. 57
- 32 同上、p. 15
- 33 ハーバート・リード、内藤信夫訳、『芸術教育による人間回復』、明治図書、1981、p. 82
- 34 文部省、前掲『小学校 図画工作 指導資料 新しい学力観に立つ図画工作の授業の工夫』、pp. 34-35
- 35 リード、前掲『芸術教育による人間回復』、p. 40
- 36 同上、p. 40
- 37 同上、p. 115
- 38 Dewey, John, *Human Nature and Conduct*, The Modern Library, 1980, p. 160
- 39 *ibid.*, p. 161
- 40 斉藤直子、「可能性としてのインタラクション」、『現代思想 特集アフォーダンス』、青土社、1994、pp. 326-327
- 41 同上、p. 328
- 42 竹田青嗣、『エロスの世界像』、三省堂、1993、pp. 39-40
- 43 市川浩、『〈身〉の構造』、青土社、1997、p. 10
- 44 同上、pp. 13-14
- 45 拙稿、前掲「つくることの教育の構築の視点」、p. 277、当論文では教育の課題を三つ上げている。一つに子どもの個の確立及び存在性を保障することに関する課題。二つに子どもの個の存在性とかかわりで、他者ないし異文化の理解を図ることに関する課題。三つに、子どもの個の存在性ともかかわることであるが、子どもの一人の人間としての心身のまとまりのある総合的・統合的、創造的な資質や能力の回復を図ることに関する課題である。